

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A Resiliência e o Engagement Académico: O papel moderador do
Género**

Igor Guedes Sousa

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**Área de especialização em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho, e das
Organizações**

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A Resiliência e o Engagement Académico: O papel moderador do
Género**

Igor Guedes Sousa

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria José Chambel Soares

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

**Área de Especialização em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das
Organizações**

2019

Agradecimentos

A toda a minha família, mas principalmente aos meus pais que tornaram este percurso possível. Dedico a eles esta dissertação, eles que sempre estiveram lá nos momentos bons e nos menos bons.

Á Professora Doutora Maria José Chambel por toda a paciência, disponibilidade e motivação, que foram indispensáveis para a realização desta dissertação. Á professora Doutora Vânia Carvalho pelo acompanhamento e motivação durante este processo. Á Doutora Sílvia Lopes pela ajuda e apoio indispensáveis. Também a todos os professores durante o percurso académico pela motivação.

Á SHL Portugal e a todos os seus integrantes pelo constante apoio e motivação não só nas atividades de estágio, mas também nas atividades académicas em geral.

Ao Cristóvão, á Sara, á Beatriz e á Carla Sofia, porque sem vocês este percurso não teria sido o mesmo, e não teria com quem dividir o lanche.

Ao Gonçalo e á Romana, pela companhia e amizade nos treinos e fora deles.

Aos meus amigos “da minha terra” que apesar de não estarem presentes, estiveram comigo desde o primeiro dia.

A todos devo um agradecimento!

Índice

Resumo	IV
<i>Abstract</i>	IV
Introdução	1
Enquadramento Teórico	3
Engagement Académico	3
Resiliência	6
Resiliência e Engagement Académico	8
Género como Moderador da relação entre Resiliência e <i>Engagement Académico</i>	10
Método	12
Procedimento e Amostra	12
Medidas	13
Análise de Dados	14
Resultados	15
Análise Fatorial Confirmatória	15
Valores Médios, Desvio-Padrão e Correlações entre as Variáveis em Estudo	15
Teste de hipóteses	16
Discussão	18
Limitações e Sugestões para Estudos Futuros	19
Implicações	20
Referências Bibliográficas	22

Índice de Quadros

Quadro 1 - Análise descritiva: Média, Desvio-Padrão e Correlação entre as variáveis.	15
Quadro 2 - Modelos de equações estruturais para cada grupo (homens e mulheres).	16
Quadro 3 - Modelo de equações estruturais das análises multigrupo.	17

Índice de Figuras

Figura 1 – Gráfico representativo da relação entre a resiliência e o <i>engagement</i> acadêmico, e a moderação da relação pelo gênero.	17
--	----

Resumo

O presente estudo tem como objetivo principal analisar a moderação pelo género da relação entre a resiliência e o *engagement* académico, assim como a relação apenas entre estas duas variáveis. Foram analisadas 559 respostas de estudantes de uma instituição universitária em Portugal, tendo sido as hipóteses do estudo suportadas. Os resultados demonstraram a já esperada relação positiva entre a resiliência e o *engagement* académico, e suportaram também a hipótese de que a relação da resiliência como o *engagement* académico, é mais forte nos homens do que nas mulheres. Estes resultados contribuem para a literatura na medida em que permitem um melhor entendimento da relação entre a resiliência e o *engagement* académico bem como a diferença desta relação em homens e mulheres. São apresentadas também algumas implicações práticas do estudo, bem como algumas limitações e sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: resiliência, *engagement* académico, género

Abstract

This study aims to analyze the gender moderation of the relationship between resilience and academic engagement, as well as the relationship between these two variables only. 559 responses from students from a university institution in Portugal were analyzed, and the study hypotheses were confirmed. The results demonstrated the expected positive relationship between resilience and academic engagement and support the hypothesis that the prediction of academic engagement by resilience is higher in men than in women. These results contribute to the literature in that they allow a better understanding of the relationship between resilience and academic engagement as well as how gender moderates this relationship. Some practical implications of the study are presented, as well as some limitations and suggestions for future studies.

Keywords: resilience, academic engagement, gender

Introdução

Quando um estudante entra no ensino superior são-lhe colocadas elevadas expectativas académicas, tendo adicionalmente de lidar com um novo contexto académico e social (Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, & Lerner, 2014). Segundo Bresó, Schaufeli e Salanova (2011) é durante este período inicial de entrada no ensino superior que a motivação e o *engagement* académico diminuem significativamente para a maioria dos estudantes, o que preocupa professores, comunidades educativas e mesmo o governo. Isto porque, se o *engagement* académico leva a uma melhor performance académica, a falta dele prejudica-a, o que mais tarde se pode traduzir em menores oportunidades de carreira, menor contribuição para a sociedade, menores ganhos na vida profissional e, consequentemente, menor qualidade de vida. De facto, menores oportunidades de ter uma carreira de sucesso, podem levar a um menor investimento na sociedade, e ao desenvolvimento de problemas como o consumo de drogas, alcoolismo e delinquência (Chase, et al., 2014). Neste seguimento, mas no sentido contrário, um estudo de Hu e Wolniak (2013) demonstrou relações positivas e significativas entre medidas de *engagement* académico e ganhos futuros no mercado de trabalho, após a conclusão do ensino superior.

No que diz respeito ao *engagement* académico e embora tenham sido até agora propostas várias definições do mesmo, este pode ser visto, de uma forma geral, como a tendência para ser comportamentalmente, emocionalmente, e cognitivamente envolvido nas atividades académicas. Os estudantes com níveis de *engagement* académico elevado demonstram mais esforço, experienciam mais emoções e experiências positivas, apresentam uma maior satisfação e bem-estar mental e prestam mais atenção nas aulas (Blumenfeld & Paris, 2004). Adicionalmente, os estudantes que possuem elevado *engagement* académico investem nos seus estudos, apresentam altos níveis de esforço e energia, mostrando-se imersos nas suas atividades (Bakker, Vergel, & Kuntze, 2015). Desta forma o *engagement* académico é uma parte importante do ensino de qualidade, e possui um papel importante nos resultados académicos positivos. Um mais elevado *engagement* académico traduz-se então numa melhor aprendizagem dos estudantes, a performance e a persistência académica, o que posteriormente se pode traduzir numa possibilidade de um melhor futuro (Astin, 1993; Hu & Kuh, 2003). Por outro lado, o *disengagement* está ligado ao desgaste nos estudantes, problema que é particularmente significativo no primeiro ano de estudos no ensino superior (Harper & Quayle, 2009). Sendo o *engagement* académico um bom preditor da performance académica, e positivamente correlacionado com as conquistas dos estudantes (Salamonson, Yenna, &

Everett, 2009), é do interesse de todos que existam níveis cada vez mais elevados de *engagement* académico por parte dos estudantes em relação aos seus estudos.

Dada a importância do *engagement* académico, como vimos até aqui, é de grande prioridade compreender quais os seus antecedentes. Neste estudo considerou-se um desses antecedentes, a resiliência, uma vez que, segundo Wasonga, Christman e Kilmer (2003) a resiliência dá aos estudantes a capacidade de “suportar” as dificuldades do ensino. A resiliência é definida como o sucesso ou desenvolvimento perante a presença de adversidades ambientais trazidas por traços, condições ou experiências presentes no dia-a-dia do indivíduo (Wang, Haertel, & Walberg, 1994). Pessoas resilientes exibem maior sentido de competência e boa capacidade de resolução de problemas. Possuem elevada autoestima, autocontrolo, maleabilidade e abertura a novas experiências. As pessoas resilientes também estabelecem metas, mantêm expectativas saudáveis e possuem um claro sentido de propósito. Adicionalmente, as pessoas resilientes, possuem características adaptativas que lhes possibilitam a melhoria dos seus contextos sociais, académicos ou de saúde (Wasonga et al., 2003). De uma perspetiva académica, estudantes academicamente resilientes são aqueles que mantêm elevados níveis de dedicação, motivação e performance, mesmo com a existência de eventos ou condições *stressantes* e desfavoráveis, que os colocam em risco de más prestações académicas e, em último caso, de desistir da escola (Alva, 1991).

A resiliência parece então ser um bom preditor do *engagement* académico, embora esta relação possa ser influenciada pelo género, uma vez que este apresenta diferenças tanto para o *engagement* como para a resiliência. O género é uma característica pessoal muito proeminente, com um autoconceito que faz referência ao nosso próprio sexo biológico (Fagot, 1985). Aplicado ao corrente tópico, preferências ou diferenças de género no *engagement* académico tornar-se-ão mais prováveis quando a imagem ou protótipo de um tema escolar, ou da aprendizagem em geral, são mais fortemente associados com um género em relação a outro (Kessels, Heyder, Latsch, & Hannover, 2014). As investigações indicam que o nível de *engagement* académico e a performance académica dos alunos pode diferir significativamente dependendo do género (Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Embora os resultados dos estudos não sejam conclusivos, de uma forma geral, as mulheres reportam níveis mais elevados de *engagement* académico (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001; Martin, 2007; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). No que diz respeito á resiliência, e segundo Mwangi, Ireri, e Mwaniki, (2017) estudos sobre o impacto do género na resiliência apresentam resultados inconclusivos, embora no geral favoreçam também as mulheres. A existência de vários estudos com várias

populações, de vários países, e de várias classes socioeconómicas, tanto para a resiliência como para o *engagement* académico, podem ser a possível explicação para os resultados inconclusivos das diferenças de género na resiliência e no *engagement* académico. Desta forma é provável que o género modere a relação entre a resiliência e o *engagement* académico.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar, numa amostra de estudantes universitários, o impacto da resiliência no *engagement* académico, bem como estudar o papel moderador do género nesta relação. Este estudo contribuirá para a investigação através da perceção para a população académica portuguesa das diferenças de género tanto para a resiliência como para o *engagement* académico, como para a relação entre estas variáveis, permitindo assim perceber se a relação é mais fraca ou forte para homens e mulheres. Possibilita-nos também perceber o processo de abandono dos estudos por parte dos estudantes, e assim potenciar intervenções, uma vez que este abandono não é um acontecimento instantâneo, mas sim um processo (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Finn, 1989), proporcionando assim também meios de intervir quando aparecem sinais de desconexão com as atividades académicas.

Enquadramento Teórico

Engagement Académico

O conceito de *engagement* começou por se popularizar inicialmente na área dos negócios e consultoria, e só de seguida começou a ser estudado no meio académico. Buckingham e Coffman, (1999) referem que a expressão “*engagement* no trabalho” não possui uma origem clara, mas o mais provável é que tenha sido usada inicialmente em contexto organizacional pela *Gallup Organization* nos anos 90. Desde a introdução deste conceito no mundo organizacional, tem sido amplamente estudado (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, (2008); Schaufeli & Bakker 2010). Mas, o primeiro académico a conceptualizar o *engagement* no trabalho foi Kahn (1990), descrevendo o *engagement* como o esforço que os trabalhadores dedicavam ao seu trabalho, e que seria devido á sua identificação com o mesmo. De acordo com Kahn (1990), pode-se assumir que o *engagement* produz resultados positivos, tanto a nível individual, através do crescimento e desenvolvimento pessoal, como a nível organizacional, através da qualidade e performance.

O *engagement* é um conceito complexo, que enfatiza vários padrões de motivação, cognição e comportamento (Appleton et al., 2008; Baron & Corbin, 2012; Phan & Ngu, 2014;

Alrashidi, Phan, & Ngu, 2016), apresentando-se também como um conceito multidimensional, composto por diferentes componentes que operam em conjunto, o vigor, a dedicação e a absorção (Appleton et al., 2008; Carter, Reschly, Lovelace, Appleton, & Thompson, 2012; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Olhando para os três componentes do *engagement* propostos por Bakker, et al. (2008), o vigor é caracterizado por elevados níveis de energia e resiliência mental, a vontade de investir esforço, e a persistência face a dificuldades. A dedicação refere-se ao forte envolvimento com o trabalho, a experiência de um sentido de significância, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. A absorção é caracterizada por estar totalmente concentrado e envolvido no trabalho, experienciando assim uma sensação de que o tempo passa mais rápido e o indivíduo tem dificuldades de se desligar do mesmo (Bakker, et al., 2008).

De uma perspectiva acadêmica o *engagement* pode ser definido como a participação em práticas educacionais eficazes, dentro e fora da sala de aula, que levam a resultados acadêmicos positivos (Harper & Quaye, 2009). Um estudante *engaged* é um estudante que possui um estado mental positivo, sente-se preenchido e vê-se a si próprio como pertencente e como participante ativo no seu contexto acadêmico (Baron, & Corbin, 2012). O *engagement* acadêmico enfatiza então a tendência dos estudantes para participarem em atividades do contexto acadêmico, para seguir as instruções dos professores, participar em atividades extracurriculares, frequentar as aulas, e esforçarem-se para completar as tarefas (Abolmaali, & Mahmudi, 2013). Adicionalmente, promove também um elevado nível de participação e de interesse intrínseco que envolve comportamentos, atitudes e afetos (Akey, 2006). Adaptando o conceito tripartido do *engagement* ao contexto acadêmico em que este estudo incide, e segundo Schaufeli, et al. (2002) o vigor refere-se aos altos níveis de energia e resiliência em relação às atividades relacionadas com o contexto acadêmico. A dedicação é caracterizada pelo elevado envolvimento nas atividades acadêmicas, bem como pela experiência de um sentido de significância e entusiasmo. E a absorção é um estado de máxima concentração e satisfação durante as atividades acadêmicas (Bakker et al., 2015).

O *engagement* acadêmico traz uma série de benefícios para os estudantes, como por exemplo o desenvolvimento cognitivo e de novas competências, um maior ajustamento institucional, desenvolvimento moral, ético e profissional, bem como a formação da identidade (Harper & Quaye, 2009). O *engagement* acadêmico é também benéfico na diminuição do aborrecimento e do desleixo dos alunos em relação ao ensino, e no aumento do seu envolvimento e motivação em relação ao mesmo, bem como em relação às atividades com ele

relacionadas, levando assim ao aumento do nível de sucesso acadêmico dos alunos (Appleton et al., 2008; Carter et al., 2012). Entre as características que definem um estudante *engaged* está a elevada autoestima, elevada autoeficácia, autonomia e elevadas capacidades interpessoais. (Borman & Overman, (2004).

Por outro lado o *disengagement* acadêmico ou o baixo *engagement* tem consequências negativas para os estudantes. Estudantes com pouco *engagement* acadêmico, são passivos, não se esforçam o suficiente, desistem facilmente quando desafiados com uma tarefa mais difícil, facilmente ficam aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou mesmo zangados apenas por estarem na sala de aula. O *disengagement* não é um acontecimento instantâneo, mas sim um processo contínuo. Segundo Archambault, Janosz, Morizot, e Pagani (2009) antes de desistirem do ensino, os estudantes por vezes referem um processo de *disengagement* em relação às atividades e tarefas escolares, sendo que este processo se inicia cedo, ainda nos anos de escola, e evolui ao longo do tempo em resposta às várias transações entre os estudantes e o ambiente, começando os estudantes a afastarem-se e eventualmente desistirem. Existe, assim, uma preocupação por parte dos professores com o aumento do *disengagement*. Esta preocupação deve-se também à crescente falta de espírito de comunidade no contexto acadêmico, verificando-se uma maior socialização por parte dos estudantes fora deste contexto. A investigação que abordou esta matéria refere adicionalmente que é nos estudantes do primeiro e segundo ano do ensino universitário, que se verifica que passam menos tempo nas faculdades, e que estão menos envolvidos nas atividades extracurriculares, apresentando também uma tendência para não criar amizades duradouras em contexto acadêmico (Baron, & Corbin, 2012).

O problema do *disengagement*, ou baixo *engagement* é também preocupante porque, como já foi anteriormente referido, e vários estudos têm indicado, estudantes que apresentam dificuldades a nível académico tem uma maior tendência para o desemprego, uso de substâncias e delinquência quando atingem a idade adulta (Henry, Knight, & Thornberry, 2012). Isto pode acontecer devido aos fracos resultados académicos, o que leva a menos oportunidades de ter uma carreira de sucesso, levando as pessoas a investir menos na sociedade e consequentemente á criação de um fardo para elas próprias, famílias e comunidades (Chase et al., 2014).

Resiliência

O termo “resiliência” tem sido utilizado com vários propósitos diferentes, sendo aplicado tanto a pessoas como a objetos. Quando aplicado a objetos, este refere-se às características de um objeto ser capaz de voltar à forma original após ser dobrado, esticado ou comprimido. Quando aplicado a pessoas, refere-se às características de adaptação com sucesso ao ambiente em mudança, ou a situações adversas (Darwin, 1898; Windle, 2011). De uma forma geral a resiliência refere-se à capacidade de um sistema dinâmico se adaptar com sucesso a distúrbios que ameacem a viabilidade, o funcionamento, ou o desenvolvimento desse mesmo sistema (Masten, 2014). Esta definição pode ser utilizada para vários níveis de sistemas, de um nível molecular, ao nível do comportamento humano, e em família, comunidade ou mesmo contextos sociais (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, & Yehuda, 2014).

Aplicada ao comportamento humano, a *American Psychological Association* (2014; p.1) define a resiliência como o “processo de adaptação perante a existência de adversidades, traumas, tragédias, ameaças ou fontes significativas de *stress*, como por exemplo a família, problemas relacionais, problemas de saúde graves, ou *stressores* do local de trabalho ou financeiros”. As adversidades mais comuns em estudos de resiliência em adolescentes são a pobreza e a privação de recursos (Windle, 2011). Já na vida adulta existem outros tipos de ocorrências que levam a perdas irreversíveis como o desemprego, a perda de amigos ou parentes e problemas de saúde (Windle, 2011). Segundo Kim-Cohen & Turkewitz, (2012), a resiliência é representada por diferentes capacidades inatas que as pessoas possuem, capacidades estas que se podem modificar e ser desenvolvidas ao longo do tempo, tanto através da interação da pessoa com o ambiente, como da influência da família, pares e mesmo comunidades, e, no caso dos jovens em contexto académico, dos professores e pares. Por exemplo, um elevado grau de cuidado maternal e proteção pode melhorar a resiliência durante a infância, mas pode interferir com o processo de individuação durante a adolescência ou idade adulta. Adicionalmente, as nossas respostas ao *stress* acontecem em contexto de interação com outros seres humanos, com os recursos disponíveis, culturas específicas e religiões, organizações, comunidade e sociedades (Sherrieb, Norris, & Galea, 2010). Cada um destes contextos pode ser mais ou menos capaz de dar suporte aos indivíduos.

Possuir uma forte resiliência traz um serie de vantagens aos indivíduos, vários estudos mostram que uma robusta relação entre emoções positivas e resiliência, indivíduos que possuem resiliência são caracterizados como emocionalmente positivos, apresentam abordagens enérgicas da vida, e são curiosos e abertos a novas experiências (Klohn, 1996; Masten,

2001). Adicionalmente, utilizam também emoções positivas para alcançar resultados de *coping* eficazes através do uso do humor, exploração criativa, relaxamento e pensamento otimista (Masten, 2001; Werner & Smith, 1992; Tugade, Fredrickson, & Feldman Barrett, 2004). Um estudo de Gooding, Hurst, Johnson e Tarrier (2012) indicou que a resiliência pode contrariar os efeitos negativos de uma saúde pobre. Dois estudos mostraram que a resiliência prediz a saúde mental em adultos mais velhos (Mehta, Whyte, Lenze, Hardy, Roumani, Subashan, & Studenski, 2008).

Uma vez que a resiliência se modifica e desenvolve através da interação com o ambiente, existe uma relação causal de antecedente e consequente que permite esse desenvolvimento. Os antecedentes são as experiências de risco ou adversidade, uma vez que contém uma ameaça que pode resultar num resultado negativo. Assim seguindo a linha das teorias da resiliência, para que o indivíduo desenvolva a sua resiliência, os resultados da sua interação com estes contextos que apresentam riscos ou adversidades, devem ter consequências positivas ou resultar em *outcomes* positivos para os indivíduos, resultando então no desenvolvimento da resiliência (Windle, 2011). A resiliência é então um processo dinâmico, uma vez é desenvolvida através de interação entre fatores de risco e fatores de proteção, internos e externos ao indivíduo, que atuam de forma a modificar os efeitos adversos de um evento (Egeland, Carlson, & Stroufe, 1993; Rutter, 1999). É também importante olhar também para a resiliência como esta existindo num continuum, não estando esta simplesmente presente ou ausente (Pietrzak & Southwick, 2011). Adicionalmente isto permite-nos considerar que a mesma pessoa pode apresentar diferente graus de resiliência em diferentes contextos da sua vida, como a vida pessoal e o trabalho. Por exemplo, um indivíduo se adapte bem ao *stress* no seu local de trabalho ou num ambiente académico, pode falhar na adaptação ao *stress* na sua vida ou relações pessoais (Southwick, et al., 2014).

Em contexto académico, a resiliência é definida como a habilidade de progredir academicamente e ter sucesso académico mesmo com a existência de circunstâncias adversas, *stress* e pressão (Sakurai, & Pyhältö, 2018; Bakker et al., 2008). Neste contexto, os estudantes que exibem uma maior resiliência sentem-se mais motivados, com um maior sentimento de pertença, respeito, identidade e significado, apresentam uma performance mais elevada, e estão, adicionalmente, mais abertos a desafios. Estudantes resilientes na sua vida em geral apresentam-se como sendo também resilientes no contexto académico (Finn, & Rock, 1997). Segundo os investigadores o contexto académico tende a introduzir fatores de proteção que ajudam a mitigar as falhas e dificuldades em contexto académico, e introduz também fatores

de risco em forma de *stressores* que podem por os estudantes em risco de falhar academicamente (Borman, & Overman, 2004). Os estudos mostram que os jovens que apresentam mais resiliência possuem mais fatores protetores presentes nas suas vidas. Os fatores protetores reduzem o impacto de eventos negativos, ajudam os indivíduos a evitar ou resistir aos eventos perigosos, e promovem os resultados positivos e o sucesso. Por outro lado, os jovens que apresentam pouca resiliência tendem a possuir fatores de risco na sua vida (Martin, 2002). Os estudantes com maior resiliência tendem a apresentar então uma elevada quantidade do que são os fatores de proteção, e, pelo contrário, os estudantes que apresentam baixos níveis de resiliência, ou mesmo nenhuma resiliência possuem uma quantidade elevada de fatores de risco (Martin, 2002). Assim, segundo Martin (2002) os jovens que apresentam mais fatores protetores tendem a lidar melhor com as adversidades em comparação com os jovens que apresentam mais fatores de risco. Desta forma, é de esperar que se quisermos aumentar a resiliência dos jovens em contexto académico temos de aumentar os fatores protetores nas vidas dos mesmos, bem como reduzir os fatores de risco. Nesta linha, e segundo Wasonga, et al., (2003) quando os estudantes possuem ambientes ricos em suporte e oportunidades, existe uma maior probabilidade de desenvolvimento de características e competências que definem a resiliência e a aprendizagem bem-sucedida.

Embora uma grande parte dos estudos da resiliência no contexto académico se foque em populações desfavorecidas, este conceito é importante para todos os estudantes, uma vez que, em alguma altura da vida académica, todos os estudantes podem vir a experienciar algum nível de má performance, adversidades, desafios ou pressão (Morales, 2008). No contexto académico as vantagens do *engagement* académico passam então por uma melhor performance académica, e consequentemente, melhores resultados.

Resiliência e Engagement Académico

Existe uma relação entre a resiliência e o *engagement* académico, uma vez que tanto a resiliência como o *engagement* académico são, em parte, produtos de uma complexa interação entre as influências da família, do contexto académico, dos pares e da comunidade (Finn, 1997). Segundo a literatura existente até ao momento, e como foi anteriormente referido, a resiliência traz uma série de vantagens para os indivíduos, especialmente para os jovens, possibilitando o uso adaptativo de recursos de forma a atingir a adaptação com sucesso, e podendo inspirar futura confiança para ultrapassar desafios e obstáculos (Windle, 2011). As

vantagens estendem-se também a mais emoções positivas, abordagens enérgicas da vida, curiosidade e abertura a novas experiências (Masten, 2001; Tugade et al., 2004). Segundo Chambel e Curral (2005) níveis altos de bem-estar positivo em estudantes portugueses, que são a população do corrente estudo, tem impacto positivo na sua performance. Adicionalmente, um estudo por Abolmaali, e Mahmudi (2013) mostrou que estudantes com uma elevada resiliência veem a sala de aula como um lugar seguro, tiram algum prazer das atividades académicas e são menos propensos á criação de conflitos.

Como já foi visto até aqui, a resiliência dota os estudantes de caraterísticas que facilitam a aprendizagem em contexto académico. A investigação demonstrou que nem todos os estudantes estão em risco de problemas escolares devido às caraterísticas socioeconómicas, ou outras dificuldades que encontrem no contexto académico ou social, como deixar a escola ou mesmo má performance. Um número significativo de estudantes provenientes de famílias de baixos rendimentos, e que enfrentam várias dificuldades e desafios foram identificados como tendo apresentado uma performance razoável, semelhante ou mais elevada que os seus companheiros provenientes de famílias de rendimentos médios e altos e que não enfrentam tantas dificuldades (Finn, 1997). Estes estudantes eram diferentes dos seus colegas que apresentavam baixas performances, estas diferenças foram encontradas nas caraterísticas do seu agregado familiar, como a estrutura familiar, e a educação dos pais. As suas famílias forneciam mais fatores de proteção, o que levava, consequentemente a maior resiliência e, por sua vez a mais elevado *engagement* académico. Além disto estes estudantes mais resilientes apresentavam-se também distintos dos demais numa gama de comportamentos relacionados diretamente com a aprendizagem. Os comportamentos de *engagement* como chegar a tempo às aulas, participar de forma produtiva nas aulas, completar as tarefas e evitar ser disruptivo, apresentaram então grandes diferenças entre os estudantes resilientes e não resilientes. Estes atributos são também encontrados entre os estudantes de sucesso que não estão em risco, como por exemplo preocupação pessoal e comportamentos de *engagement* que facilitam a aprendizagem (Finn, 1997).

Na procura de explicações para esta relação positiva entre a resiliência e o *engagement* académico, os fatores de proteção fornecidos em forma de apoio pessoal e académico, fornecidos pelos pais e professores pode ser especialmente importante para os alunos em risco, explicando assim esta relação. Neste âmbito os estudos demonstraram que o apoio familiar é um fator chave na promoção de realizações entre estudantes em risco (Clark, 1983), bem como no envolvimento comportamental e emocional (Connell, Spencer & Aber, 1994).

Adicionalmente, promove características adaptativas que possibilita aos estudantes a melhoria da sua vida social, académica e em termos de saúde, levando assim a níveis mais elevados de *engagement* académico (Tugade et al., 2004). Assim, de uma perspetiva académica, estudantes academicamente resilientes são aqueles que mantêm elevados níveis de dedicação, motivação e performance, mesmo com a existência de eventos ou condições *stressantes*, que os colocam em risco de más prestações académicas e mesmo de desistir da escola, ultrapassam essas condições desfavoráveis e alcançam o sucesso (Alva, 1991; Martin & Marsh, 2006).

Momeni e Karimi (2010), numa pesquisa com 317 estudantes universitários encontrou relações significativas entre a resiliência e o sucesso académico dos estudantes, sendo que os estudantes com maiores níveis de resiliência, reportam também maiores níveis de sucesso académico o que também é reportado por Waller (2001). Nesta linha, e de acordo com (Borman & Overman, 2004), os jovens com maior resiliência mostram ser mais ativamente *engaged* com o ensino. Num estudo, Harnish e Lynch, (2005) concluíram que a resiliência contribui positivamente para o bom funcionamento académico dos estudantes.

Assim, olhando para o impacto positivo que a resiliência tem no bem-estar, dedicação e motivação e também o efeito positivo que estes tem no *engagement* académico, é proposto neste estudo que a resiliência irá ter um impacto positivo no *engagement* académico, e adicionalmente permitirá aos estudantes ultrapassar situações de dificuldade bem como ganhar uma maior capacidade de ultrapassar situações semelhantes. Assim a primeira hipótese do presente estudo é a seguinte:

H1: O *engagement* académico relaciona-se positivamente com a resiliência;

Género como moderador da relação entre resiliência e *engagement* académico

Como é proposto pela H1, o *engagement* académico relaciona-se positivamente com a resiliência, adicionalmente, neste estudo propomos também que esta relação é moderada pelo género, sendo mais forte para os homens do que para as mulheres. A hipótese do papel moderador do género neste estudo surge, em parte, por se verificarem diferenças no *engagement* académico bem como na resiliência entre homens e mulheres, pretendendo assim averiguar se estas diferenças se estendem á relação entre as duas variáveis.

No caso do *engagement* académico, embora os resultados dos estudos não sejam conclusivos, o que se verifica é que, de uma forma geral, as mulheres possuem vantagem em relação aos homens, possuindo maiores níveis de *engagement* académico. Nesta linha, um dos

fatores apresentados como sendo de risco para o *disengagement* acadêmico, é o ser do sexo masculino (Archambault, et al., 2009). Vários países possuem estatísticas em relação à constituição e características da sua população estudantil, essas estatísticas demonstram que, no que toca ao ensino superior, existe uma representação maior de mulheres, uma vez que estas apresentam notas mais altas e, assim, mais facilidade na entrada para o ensino superior. Em relação aos homens, em contraste, estes apresentam notas mais baixas, e, conseqüentemente, menor probabilidade de ingressarem no ensino superior, bem como maior probabilidade de abandono do ensino, para a Europa: EACEA 2010; para os Estados Unidos da América: (Snyder & Dillow 2011). Existem também estudos que demonstram que os homens apresentam um desempenho acadêmico mais baixo, e também um menor *engagement* acadêmico, isto porque experienciam um conflito entre o esforço acadêmico e seguir regras, ou manter uma imagem mais masculina em frente aos seus pares, imagem esta que é caracterizada pelo comportamento machista, quebra de regras, e descurar os estudos (Hadjar, Lupatsch, & Grünewald-Huber, 2010). Este conflito sugere também que o ensino é visto como sendo uma atividade feminina (Kessels, Heyder, Latsch, & Hannover, 2014). De uma forma geral, os homens apresentam piores desempenho nos indicadores do sucesso acadêmico e do *engagement* acadêmico (Kessels, et al., 2014). Assim, como vimos até aqui, em geral, as mulheres demonstram mais elevado *engagement* acadêmico em relação aos homens (Finn & Rock, 1997).

Por sua vez, no que toca à resiliência, existem muitos estudos que não apresentam diferenças significativas entre mulheres e homens, e os que apresentam, as mulheres apresentam-se como sendo mais resilientes. Inúmeros estudos apontam o gênero como fator crítico na determinação da resiliência e da vulnerabilidade. Mwangi, Ireri, e Mwaniki, (2017) reportaram maior resiliência nas mulheres. Na mesma linha Shehu e Mokgwathi (2008) encontraram diferenças na resiliência entre homens e mulheres numa amostra de estudantes desfavorecidos, apontando as mulheres como mais resilientes. Num estudo nas regiões do sul do Botswana as mulheres reportaram também mais elevados níveis de resiliência em relação aos homens (Mwangi, et al., 2017), revelando então que existem diferenças significativas para a resiliência acadêmica entre homens e mulheres, pendendo estas diferenças para o lado das mulheres.

Como foi possível ver até agora, tanto para o *engagement* acadêmico como para a resiliência, os estudos beneficiam as mulheres em detrimento dos homens. Embora a literatura apresente estes resultados, e no seguimento da primeira hipótese deste estudo, de que a

resiliência se relaciona direta e positivamente com o *engagement* académico, passamos para o objetivo principal deste estudo que é perceber se, o ser mulher ou homem, modera esta relação da resiliência com o *engagement* académico. Olhando para os estudos anteriormente apresentados podemos ver que as mulheres apresentam níveis de *engagement* académico, em geral, mais elevados em relação aos homens (eg; Finn & Rock, 1997; Kessels, et al., 2014), pelo que é provável que não dependam tanto como os homens da resiliência para atingir elevados níveis de *engagement* académico. Assim, por outro lado, os homens, apresentando, em geral, níveis mais baixos de *engagement* académico, é possível que dependam mais da resiliência para atingir elevados níveis de *engagement*. Esta linha de argumentação é apoiada por vários estudos que demonstram que os estudantes do sexo masculino, necessitam de uma maior resiliência para ultrapassar as situações difíceis e atingir o *engagement* académico, isto devido ao menor número de estratégias que possuem para utilizar em situações *stressantes*, além de terem menos controle percebido sobre essas mesmas situações (Skinner, Pappas, & Davis, 2005). Assim a Segunda hipótese deste estudo é a seguinte:

H2:O género modera a relação entre o *engagement* académico e a resiliência, de tal modo que esta relação é mais forte nos homens quando comparada com a que ocorre nas mulheres.

Método

Procedimento e Amostra

Os dados para o presente estudo foram recolhidos no âmbito de uma investigação sobre o Bem-estar dos Estudantes do Ensino Superior, esta investigação foi desenvolvida sob a coordenação da Professora Doutora Maria José Chambel e da Professora Isabel Martinez da *Universidade Jaume I, Castelon, Espanha*. Para a recolha de dados foi contactada a Associação de Estudantes do Instituto Superior Técnico, a qual divulgou o estudo juntos estudantes dos cursos que aderiram ao mesmo. Os questionários foram aplicados *online*, sendo assegurado o anonimato dos participantes.

A amostra obtida é constituída por 559 estudantes, esta é composta maioritariamente por estudantes do sexo masculino, sendo estes 346 (61,9%), e 213 (38,1%) do sexo feminino. Dos 559 estudantes, 15,7% são do 1º ano, 18,8% do 2º ano, 22,2% do terceiro ano, 22,5% do quarto ano e 20,8% do quinto ano. Apesar de não terem sido recolhidos dados sobre a idade dos participantes, neste caso específico pode não ser um dado relevante uma vez que é apenas

relevante para o estudo que os participantes sejam estudantes. Dos 559 dos estudantes inquiridos 72 (12,9%) conciliam os estados com a vida profissional, sendo que os restantes, 487 (87,1%) estudantes, a maioria, possuem como única atividade os estudos. Adicionalmente foram também recolhidos dados referentes ao curso frequentado, sendo que, a distribuição dos inquiridos pelos diversos cursos é equilibrada, existindo um total de 20 cursos, embora desses 20 cursos, 18 sejam cursos de engenharias. Então, quanto aos cursos que os participantes da amostra frequentam, 95% destes frequentam cursos de engenharia, estando estes divididos por diversos cursos de engenharia diferentes, 3,2% frequentam o curso de arquitetura e os restantes 1,8% frequentam o curso de Matemática aplicada e computação.

Medidas

Engagement académico. O *engagement* académico foi avaliado através de uma escala de 9 itens (UWES-9), escala esta que é uma versão mais curta de uma escala de 17 itens, a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES). É exemplo de item: “*Eu estou imerso no meu trabalho*”. Foi pedido aos participantes que se avaliassem em cada um dos itens numa escala de *Likert*, de 1 (*Nunca*) a 7 (*Sempre*). Desta forma, elevadas pontuações indicam elevados níveis de *engagement* académico. Uma vez que o conceito de *engagement* académico foi utilizado como tendo um só construto, registou-se o *alfa de Cronbach* para o mesmo como este sendo um construto e não para cada uma das suas dimensões, tendo este apresentado um índice de consistência interna ($\alpha = .89$) acima do limiar de .7 proposto por Nunnally (1978).

Resiliência. A resiliência académica foi medida através de uma escala de 6 itens, a *Student Motivation and Engagement Scale* (SMES), (Martin & Marsh, 2006). Esta escala visa medir a resiliência académica dos estudantes. Como exemplo de item utilizado: “*Eu não deixo uma má nota afetar a minha confiança*”. Foi pedido aos participantes que se avaliassem através do grau de concordância com os itens numa escala de *Likert* de 7 pontos, 1 (*Discordo Totalmente*) a 7 (*Concordo Totalmente*). Sendo o conceito de resiliência utilizado como possuindo uma só dimensão, registou-se o *alfa de Cronbach* para o mesmo como este sendo um construto único, tendo este apresentado um índice de consistência interna ($\alpha = .91$) acima do limiar de .7 proposto por Nunnally (1978).

Género. A variável género foi medida através da seguinte codificação: mulher = 0 e homem = 1

Análise de dados

De forma a realizar a análise de dados, foram utilizados os programas estatísticos *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 25.0), e a ferramenta *SPSS Analysis of Moment Structures* (AMOS 25.0).

Inicialmente foram realizadas análises descritivas de forma caracterizar a amostra, calcular as médias, as correlações, consistências internas e desvios-padrão. De seguida foram realizadas análises utilizando o AMOS 25.0. Com o AMOS começamos por testar o modelo de medida com as duas variáveis latentes (resiliência e *engagement* académico), para os dois grupos (homens e mulheres), utilizando a análise fatorial confirmatória (AFC). O objetivo desta primeira análise foi perceber a validade discriminante de cada uma das variáveis latentes, em relação às outras, sendo de seguida confrontado o modelo de medida de duas variáveis com um modelo alternativo de uma variável. Verificando, através da análise fatorial confirmatória que o modelo de medida com duas variáveis era o que mais se ajustava aos dados, recorremos novamente ao AMOS, de forma a fazer a análise de equações estruturais, mais especificamente as análises multigrupo, de forma a realizar o teste de hipóteses. Em primeiro lugar foi analisado o ajustamento do modelo teórico, para cada grupo (homens e mulheres) separadamente, processo este recomendado por Bryne (2013). Percebendo, através desta análise, que o nosso modelo teórico era o mais ajustado para os dois grupos, foi iniciada a análise multigrupo, bem como a construção do modelo *Baseline*, sendo que este último inclui a análise simultânea das duas amostras. De seguida foi realizada a confrontação do modelo *Baseline* com o modelo *Full Constrained*, modelo este onde são restringidos todos os parâmetros do modelo teórico. Esta confrontação teve como objetivo perceber se existiam diferenças significativas entre os dois grupos. A comparação foi realizada com base nos testes de diferença do Qui-Quadrado (χ^2) e, também, em índices de ajustamento adicionais como o *Root mean square error of approximation* (RMSEA), o *Incremental fit index* (IFI), o *Bentler Comparative Fit Index* (CFI), e o *Standardized root mean square* (SRMR). No que toca ao IFI e CFI, segundo Hu e Bentler, (1998) valores iguais ou superiores a .90 representam um bom ajustamento, e, segundo Bryne (2013) para os valores SRMR e RMSEA, iguais ou abaixo de .08 indicam que o ajuste do modelo é razoavelmente bom. Após a confrontação do modelo *Baseline* com o modelo *Full constrained* para perceber se existiam diferenças significativas entre os grupos, foram analisadas em específico se as diferenças se encontravam ao nível das relações entre as variáveis em estudo. Para isto utilizamos novamente o AMOS, onde foram verificados os valores de Z.

Resultados

Análise fatorial confirmatória

Foi utilizado o programa AMOS para a realização da análise fatorial confirmatória, através desta análise foi possível perceber se as respostas obtidas se adaptam ao modelo proposto, testando a validade do mesmo. O modelo testado (modelo teórico) inclui duas variáveis latentes, a resiliência e o *engagement* académico. No que toca aos índices de ajustamento analisados, o modelo mostrou-se adequado ($\chi^2(89) = 605,147$, $p < .01$; RMSEA = 0,072; IFI = 0,916; e CFI = 0,916). De modo a descartar a hipótese de erro do método comum, foi efetuada a confrontação do modelo teórico com o modelo a um fator, assim, foi também possível perceber que os índices de ajustamento do modelo a um fator revelam que não há um bom ajustamento. Olhando para os índices de ajustamento do modelo de um fator (RMSEA = 0,154; IFI = 0,565; e CFI = 0,554), podemos ver que eles são inferiores aos do modelo de medida, sendo o Qui-Quadrado do modelo a um fator também significativamente mais elevado ($\chi^2(90) = 2471,879$, $p < .01$, e também a diferença entre os dois modelos significativa ($\Delta\chi^2(1) = 1866,732$, $p < .01$). Assim, podemos concluir que o modelo teórico demonstra ser mais ajustado aos dados, sendo estes, assim, melhor explicados através da análise das variáveis latentes como construtos teóricos distintos.

Valores Médios, Desvio-Padrão e Correlações entre as Variáveis em Estudo

Quadro 1.

Análise descritiva: Valores médios, Desvio-Padrão e Correlação entre as variáveis

	Homens (n=346)		Mulheres (n=213)		Total				
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	1	2	3
1.Género	-	-	-	-	-	-	1		
2.Resiliência	4,97	1,43	4,52	1,38	4,80	1,43	- ,153**	1	
3.Engagement	4,07	1,06	4,32	,97	4,17	1,04	,121**	,296**	1

Nota: N= 599; * $p < .05$ level (2-tailed); ** $p < .01$ level (2-tailed).

No quadro 1 é possível observar a média (M) e o desvio-padrão (DP) da amostra utilizada no estudo. Os estudantes inquiridos para este estudo parecem possuir um nível médio de *engagement* (M=4,17. DP= 1.04, sendo que 4 equivale a “*Algumas Vezes*”). No que diz

respeito á resiliência, estudantes inquiridos parecem possuir moderada resiliência ($M=4.80$, $DP=1.43$, uma vez que 4 equivale a “*Nem concordo nem discordo*”).

Teste de Hipóteses

O modelo teórico possuiu um bom ajustamento aos dados tanto para a amostra dos homens como para a das mulheres (Quadro 2), assim, com esta condição satisfeita é possível prosseguir para a análise multigrupo.

Quadro 2.

Modelos de equações estruturais para cada grupo (homens e mulheres)

Modelos	χ^2	$\Delta\chi^2$	SRMR	CFI	IFI	RMSEA
Homens (n=346)	$\chi^2(89)= 321,21$	-	.09	.90	.90	.10
Mulheres (n=213)	$\chi^2(89)= 268,66$	-	.07	.91	.91	.09

Nota: N = 559; ** $p < .01$.

Já na análise multigrupo, esta foi iniciada pela estimativa do modelo de *Baseline*, neste modelo as duas amostras foram analisadas simultaneamente, e os caminhos estruturais das mesmas foram estimados livremente para cada um dos grupos, não sendo estes caminhos estruturais constrangidos. Posteriormente, o ajuste desse modelo foi comparado a um modelo alternativo, o *Full constrained model*. No *Full constrained model* são restringidos todos os caminhos de coeficientes a serem iguais nos dois grupos em análise. É possível verificar no Quadro abaixo (quadro 3) que o modelo *Baseline* possui um bom ajustamento aos dados, e difere significativamente do modelo *Full constrained* ($\Delta\chi^2= (31) =31,17$; $p< .01$). Esta diferença significativa significa que existem diferenças significativas entre os dois grupos. O modelo *Baseline* foi assim considerado o modelo final, sendo neste modelo que foram testadas as hipóteses. Na figura 1 são apresentadas as relações entre variáveis do modelo final.

Quadro 3.

Modelo de equações estruturais das análises multigrupo (N=559)

Modelos	χ^2	$\Delta\chi^2$	SRMR	CFI	IFI	RMSEA
Modelo Baseline	$\chi^2(178) = 589,87$	-	.07	.90	.90	.07
Modelo Full constrained	$\chi^2(209) = 621,04$	Comparação Modelo Baseline: $\Delta\chi^2(31) = 31,17^{**}$.08	.90	.90	.06

Nota: N = 559; ** $p < .01$.

Através dos resultados obtidos e apresentados na figura 1, é possível verificar que existe uma relação positiva e significativa entre resiliência e *engagement* académico, tanto para mulheres ($\beta=0.26$, $p<.01$) como para homens ($\beta=0,42$, $p<.01$). Assim, a primeira hipótese deste estudo é suportada.

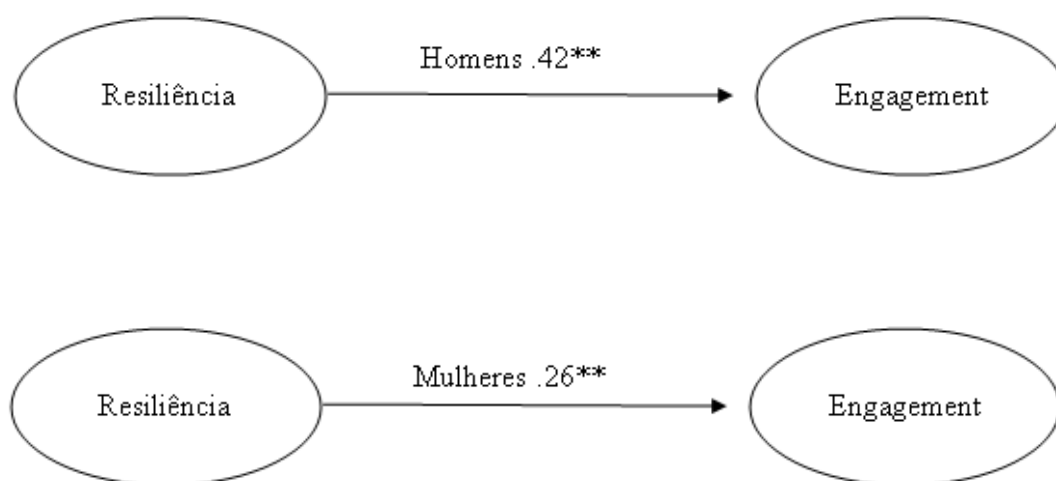


Figura 1. Modelo final com coeficientes estandardizados para a amostra de Mulheres (n=213) e Homens (n=346)

No que diz respeito ao papel moderador do género (H2), os resultados obtidos vão ao encontro do esperado. A relação entre resiliência e *engagement* académico é mais forte para os homens do que para as mulheres (Z Homens vs Mulheres = 2,05, $p < .05$), o que significa que para os homens a resiliência parece ter um contributo mais significativo para os seus níveis de *engagement* académico.

Discussão

No estudo em questão foi analisada a relação entre a resiliência e o *engagement* académico numa amostra de estudantes de estabelecimento de ensino superior em Portugal. Os principais objetivos passaram por analisar a relação entre a resiliência e o *engagement* académico, e analisar também, se o género modera esta relação. No que toca ao primeiro dos objetivos, e de acordo com o que era esperado, a resiliência relaciona-se positivamente com o *engagement* académico, revelando uma relação direta e positiva com o mesmo, indo estes resultados assim ao encontro de outros estudos anteriores (eg., Finn 1997; Tugade, Fredrickson, & Feldman Barrett, 2004) que mostram que estudantes mais resilientes apresentam mais elevados níveis de *engagement* académico.

O segundo objetivo do estudo era perceber o papel moderador do género na relação entre a resiliência e o *engagement* académico. De acordo com resultados do estudo a variável género possui um efeito moderador na relação entre resiliência e *engagement* académico, sendo esta relação mais forte para homens do que para mulheres, indo então estes resultados ao encontro da segunda hipótese deste estudo. Desta forma podemos admitir que na amostra estudada é mais importante para os homens do que para as mulheres possuir elevados níveis de resiliência para alcançar elevados níveis de *engagement* académico no ensino superior. Uma das explicações possíveis para existir esta relação mais forte para os homens na nossa amostra pode ser a de que, os homens, possuindo um menor *engagement* académico em relação às mulheres, necessitam de maiores níveis de resiliência para atingir níveis de *engagement* académico elevados. Isto pode ser visto na nossa amostra, uma vez que, na mesma, os homens apresentam níveis mais elevados de resiliência e níveis quase idênticos, embora mais baixos, de *engagement* académico quando comparados com as mulheres. Os resultados podem ser também explicados pelo facto de os homens, devido ao menor número de estratégias que possuem para utilizar em situações *stressantes*, e do menor controle percebido sobre essas mesmas situações, necessitarem de elevados níveis de resiliência para ultrapassarem estas situações, e consequentemente, atingir elevados níveis de *engagement* académico (Wasonga, et al., 2003). Esta linha de raciocínio leva-nos então ao encontro dos resultados do estudo, em que, são os homens que mais dependem da resiliência para atingir o *engagement* académico.

Olhando também para os não muito altos níveis de *engagement* académico presentes na nossa amostra, isto tanto para homens como para as mulheres, e tendo em vista as consequências negativas que isso pode trazer, torna-se essencial procurar fazer algo de forma a aumentar os níveis do *engagement* académico. De acordo com o nosso estudo, e de forma a

aumentar os níveis gerais de *engagement* académico, é essencial trabalhar e promover a resiliência. As intervenções para aumentar a resiliência em contexto académico devem ser desenhadas de forma a trabalhar a autoeficácia, o controlo, a persistência, o planeamento e a motivação, que são algumas das características de uma pessoa resiliente (Martin, 2008). Para isto os estudantes devem ser sensibilizados a determinar metas (Locke & Latham, 2002), sendo-lhes também mostrado como utilizar as metas para manter a persistência, principalmente quando encontram dificuldades no contexto académico. Esta sensibilização pode ser feita através da intervenção dos professores, através da forma como as situações do dia-a-dia do contexto académico são abordadas, e do *feedback* dado aos estudantes sobre a forma como estes abordam as situações. Adicionalmente seria também benéfico para os estudantes a disponibilização de programas e ações de formação, programas de *mindfulness*, *workshops*, e mesmo cursos sobre como desenvolverem e manterem a resiliência. De acordo com este estudo, para aumentar a resiliência, podemos também aumentar os fatores de proteção do ambiente dos estudantes bem como sensibilizar as famílias dos estudantes para a necessidade de apoio aos mesmos, para que eles possam atingir mais facilmente elevados níveis de *engagement* académico. Além de trabalhar a resiliência, podemos também incidir diretamente no *engagement* académico. Isto pode ser feito através de várias formas, tanto através de workshops, cursos e ações formação, como também através da inclusão dos estudantes no planeamento e execução das atividades académicas, da aceitação de sugestões e da inclusão das mesmas no contexto académico. Desta forma os estudantes sentir-se-ão mais incluídos no contexto académico, aumentando assim os seus níveis de *engagement* académico.

Os resultados em questão contribuem então para a literatura uma vez que permitem perceber a importância da resiliência para o *engagement* académico. Além disto permite perceber a influência que o género tem na resiliência como no *engagement* académico, e principalmente na relação entre estas duas variáveis.

Limitações e Sugestões para Estudos Futuros

O presente estudo possui algumas limitações, entre estas limitações está o facto de as respostas aos inventários que mediam tanto a resiliência como o *engagement* académico serem respostas de autoavaliação o que as torna sujeitas ao efeito da desejabilidade social.

No que toca às características da amostra, existem limitações como a amostra ser composta maioritariamente por homens, uma vez que os cursos de Engenharia são frequentados

predominantemente por homens e a nossa amostra é composta por 95% de estudantes de Engenharia, o que, tendo a variável género como variável moderadora pode ter influência nos resultados do estudo. A amostra sendo apenas de 559 indivíduos é também uma amostra reduzida para se poder generalizar os resultados. Além disto a amostra é composta apenas por estudantes portugueses pelo que as possíveis generalizações que se possam fazer são apenas aplicáveis á população portuguesa, pelo que seria interessante replicar também o estudo em outros países. Adicionalmente, outra limitação é o facto da nossa amostra ser composta por 95% de estudantes de engenharia, pelo que é possível que os resultados não possam ser generalizados para outras populações de estudantes, ou estudantes de outros cursos.

Outra das limitações é que este estudo se foca especificamente no *engagement* académico e não no *engagement* em geral, pelo que seria também interessante explorar essa possível relação no ambiente profissional e organizacional, bem como se o género modera a mesma.

Pesquisas futuras devem então focar-se em determinar outras relações mais precisas entre abordagens de aprendizagem e os aspetos emocionais aqui analisados, tais como estratégias de enfrentamento, resiliência, autorregulação e *coping*. As pesquisas futuras poderão também alargar-se a outros cursos de forma a ser possível a comparação de resultados entre cursos frequentados maioritariamente por homens e cursos frequentados maioritariamente por mulheres.

Implicações

Apresentado este estudo as limitações acima mencionadas, destacam-se algumas implicações práticas que o estudo e os seus resultados acrescentam ao contexto académico.

Destaca-se a já estudada relação positiva entre a resiliência e o *engagement* académico que se verificou também neste estudo, salientando assim a importância da promoção da resiliência em contexto académico, especialmente no ensino superior. Esta promoção é essencial para que os alunos experienciem mais elevados níveis de *engagement* académico obtendo assim melhores resultados. Quanto às implicações desses resultados, mostram a necessidade de intervenção em estudantes universitários, a fim de auxiliá-los no manejo de situações *stressantes*, principalmente por meio de programas de *mindfulness*, *workshops*, ações, ou mesmo programas de formação que promovam a resiliência nos estudantes e consequentemente, o *engagement* académico (De La Fuente, Justo e Mañas, 2010). Tais

programas parecem ser mais necessários para os estudantes do sexo masculino, devido ao menor número de estratégias que possuem para utilizar em situações de dificuldade, além de possuírem menos controle percebido sobre situações *stressantes* (De la Fuente, Cardelle-Elawar, Martínez-Vicente, Zapata, & Peralt, 2013)

Este estudo possibilita-nos também perceber o processo de abandono dos estudos por parte dos estudantes, e assim potenciar intervenções que impeçam este processo, bem como criar meios de intervir quando aparecem sinais de desconexão com as atividades académicas. Também se destaca a importância da promoção do *engagement* académico por si só, uma vez que traz inúmeras vantagens aos estudantes em contexto académico. Esta promoção pode ser realizada através dos mesmos métodos referidos anteriormente, utilizados para a promoção da resiliência.

Outra das contribuições passa pela perceção para a população portuguesa da relação entre resiliência e *engagement* académico bem como das diferenças de género tanto para a resiliência como para o *engagement* e moderação desta relação consoante o género, embora esta perceção esteja limitada pelas limitações da amostra já anteriormente enumeradas. Por fim, e ainda que este estudo tenha incidido na população de estudantes universitários é importante estender o estudo da relação entre resiliência e *engagement* ao ambiente profissional e organizacional.

Referências bibliográficas

- Abolmaali, K., & Mahmudi, R. (2013). The prediction of academic achievement based on resilience and perception of the classroom environment. *Open Science Publishers, 1*, 7.
- Akey, T. M. (2006). School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis. *MDRC*.
- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies, 9*, 41-52.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13*, 18-34.
- American Psychological Association. (2014). The road to resilience. Washington, DC: American Psychological Association.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology, 44*, 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of school Health, 79*, 408-415.
- Astin, A. W. (1993). Diversity and multiculturalism on the campus: How are students affected?. *Change: The Magazine of Higher Learning, 25*, 44-49.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & stress, 22*, 187-200.

- Bakker, A. B., Vergel, A. I. S., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39, 49-62.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31, 759-772.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 55-71.
- Buckingham, M. C., & Coffman, C. C. (1999). *First break all the rules: What the world's greatest managers do differently*. Simon and Schuster: New York.
- Byrne, B. M. (2013). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd Ed). New York: Routledge.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61.
- Chambel, M. J., & Curral, L. (2005). Stress in academic life: work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied psychology*, 54(1), 135-147.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884-896.
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of educational research*, 53(4), 445-459.

- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child development, 65*(2), 493-506.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder Jr, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of education, 77*(1), 60-81.
- Darwin, F. (1898). IX. Observations on stomata. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Containing Papers of a Biological Character, (190)*, 531-621.
- De la Fuente Arias, J., Justo, C. F., & Mañas, I. M. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Estudios sobre educación, (19)*, 31-53.
- De la Fuente, J., Cardelle-Elawar, M., Martínez-Vicente, J. M., Zapata, L., & Peralta, F. J. (2013). Gender as a determining factor in the coping strategies and resilience of university students. *Handbook of Academic Performance, 205-217*.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and psychopathology, 5*(4), 517-528.
- Fagot, B. I. (1985). Changes in thinking about early sex role development. *Developmental Review, 5*(1), 83-98.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research, 59*(2), 117-142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology, 82*(2), 221.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59- 109.
- Gooding, P. A., Hurst, A., Johnson, J., & Tarrier, N. (2012). Psychological resilience in young and older adults. *International journal of geriatric psychiatry, 27*(3), 262- 270.

- Hadjar, A., Lupatsch, J., & Grünewald-Huber, E. (2010). Educational losers, school alienation and school success. In education losers (pp. 223-244). VS Verlag for Social Sciences.
- Harnish, D., & Lynch, R. (2005). Secondary to postsecondary technical education transitions: An exploratory study of dual enrollment in Georgia. *Career and Technical Education Research*, 30(3), 169-188.
- Harper, S. R. (2009). Institutional seriousness concerning Black male student engagement: Necessary conditions and collaborative partnerships. *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*, 137-156.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41(2), 156-166.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2003). Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of College Student Development*, 44(3), 320-334.
- Hu, S., & Wolniak, G. C. (2013). College student engagement and early career earnings: Differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation. *The Review of Higher Education*, 36(2), 211-233.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of education*, 318-340.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.
- Karimi, Z., Momeni, E., Afrasiabifar, A., & Mohammadhoseini, S. (2010). The nurse role and value from Yasouj people viewpoint. *Dena*, 1(3), 43-52.
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220-229.

- Kim-Cohen, J., & Turkewitz, R. (2012). Resilience and measured gene–environment interactions. *Development and psychopathology*, 24(4), 1297-1306.
- Klohn, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 1067.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Martin, A. J. (2008). Motivation and engagement in music and sport: Testing a multidimensional framework in diverse performance settings. *Journal of personality*, 76(1), 135-170.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary educational psychology*, 33(2), 239-269.
- Martin, A., & Marsh, H.W. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, 49(3), 320-334.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20.
- Mehta, M., Whyte, E., Lenze, E., Hardy, S., Roumani, Y., Subashan, P., Huang, W. e Studenski, S. (2008). Depressive symptoms in late life: associations with apathy, resilience and disability vary between young-old and old-old. *International Journal of Geriatric Psychiatry: A journal of the psychiatry of late life and allied sciences*, 23(3), 238-243.
- Morales, E. E. (2008). Academic resilience in retrospect: Following up a decade later. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7(3), 228-248.

- Mwangi, C. N., Ireri, A. M., & Mwaniki, E. W. (2017). Correlates of Academic Resilience among Secondary School Students in Kiambu County, Kenya. *Interdisciplinary Education and Psychology, 1*(1), 4.
- Norris, F. H., Sherrieb, K., & Galea, S. (2010). Prevalence and consequences of disaster-related illness and injury from Hurricane Ike. *Rehabilitation Psychology, 55*(3), 221.
- Nunnally, J. (1978). Psychometric methods.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014). Interrelations between self-esteem and personal self-efficacy in educational contexts: An empirical study. *International Journal of Applied Psychology, 4*(3), 108-120.
- Pietrzak, R. H., & Southwick, S. M. (2011). Psychological resilience in OEF–OIF Veterans: Application of a novel classification approach and examination of demographic and psychosocial correlates. *Journal of affective disorders, 133*(3), 560-568.
- Quaye, S. J., & Harper, S. R. (Eds.). (2014). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. Routledge.
- Sakurai, Y., & Pyhältö, K. (2018). Understanding Students' Academic Engagement in Learning Amid Globalising Universities. In *Annual Review of Comparative and International Education 2017* (pp. 31-38). Emerald Publishing Limited.
- Salamonson, Y., Andrew, S., & Everett, B. (2009). Academic engagement and disengagement as predictors of performance in pathophysiology among nursing students.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. *Work engagement: A handbook of essential theory and research, 12*, 10-24.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies, 3*(1), 71-92.

- Shehu, J., & Mokgwathi, M. M. (2008). Health locus of control and internal resilience factors among adolescents in Botswana: A case-control study with implications for physical education. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 30(2), 95-105.
- Skinner, C. H., Pappas, D. N., & Davis, K. A. (2005). Enhancing academic engagement: Providing opportunities for responding and influencing students to choose to respond. *Psychology in the Schools*, 42(4), 389-403.
- Snyder, T. D., & Dillow, S. A. (2011). Digest of Education Statistics, 2010. NCES 2011-015. *National Center for Education Statistics*.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1), 25338.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161-1190.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290-297.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. MC Wang ve EW Gordon. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, 45-72.
- Wasonga, T., Christman, D. E., & Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American secondary education*, 32(1).
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152-169.
- Wolniak, G. C., & Engberg, M. E. (2010). Academic achievement in the first year of college: Evidence of the pervasive effects of the high school context. *Research in Higher Education*, 51(5), 451-467.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51.